REVISTA CIENTÍFICA
EFI
EDUCACIÓN FORMACIÓN INVESTIGACIÓN
Vol. 9 · N° 16 DICIEMBRE 2023



OTROS ESCENARIOS PARA ENSEÑAR Y APRENDER

Una publicación científica de la Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR** · ISSN 2422-5975, en línea

Secretaría de **EDUCACIÓN**

Ministerio de **EDUCACIÓN**



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



entre todos

Hacemos





EFI

EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.

https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index

Autoridades

Ministro de Educación
Prof. **Walter Grahovac**

Secretaria de Educación
Prof. **Delia Provinciali**

Directora de la Dirección General de Educación Superior
Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**

Equipo Editorial

Comité Editorial

Mgtr. **Liliana del Carmen Abrate**
Directora de la DGES

Mgtr. **Adriana Fontana**
Directora del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación, Córdoba

Dra. **Mariana Alejandra Tosolini**
Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Dra. **Rocío Arrieta**
Área de Investigación, DGES
UNC

Lic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**
Área de Investigación, DGES

Lic. **Juan Carlos Salazar**
Área de Investigación, DGES

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**
Instituto Nacional de Investigación Pedagógica (INRP), Francia

Dra. **Elsie Rockwell**
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México
Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Dra. **Ana Angélica Albano**
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Dra. **Gloria Edelstein**
Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**
Universidad de Buenos Aires (UBA)

PhD **Luis Porter**
Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Marcela Cena**
Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**
DIE - CINVESTAV

Dra. **Elena L. Achilli**
Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Esp. **Marisa Muchiut**
UNC

Dra. **María Alejandra Bowman**
Área de Investigación, DGES
UNC

REVISTA
CIENTÍFICA
EFI
DGES

Vol. 9
Nº 16

DICIEMBRE 2023

Miembros Históricos
Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)
Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

Área de comunicación y contenidos audiovisuales
Lic. **Nicolás Córdova**
Responsable Área de Comunicación, DGES

Lic. **Ana Eva Mocayar**
Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS
Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Correctora de Estilo
Mgtr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa
"Seleccionar" (2015)
de **Fabián Pedro Martinetto**
Técnica mixta: sintético y óleo sobre tela,
100 x 130 cm.

Diseño y maquetación
Luis F. Gómez
Romina Sampó
Equipo de Diseño, DGES



















Algunos derechos reservados
bajo la Licencia Creative Commons (ARG)





Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):
No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

Vol. 9
N° 16

DICIEMBRE
2023

SUMARIO

EDITORIAL

Otros escenarios para enseñar y aprender
Por Liliana Abrate
Págs. 7 a 13

ARTÍCULOS

Acompañando el camino de la invención
El Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada
Por Mariana de la Vega Viale, Claudia Castro, Paula Chianelli, Sol Galán, Sofía López, María Eugenia Maldonado, Carolina Montes y Gabriela Cáceres
Págs. 15 a 28

Explorando la creación de estrategias pedagógicas en Instagram para la prevención y promoción de la salud mental en jóvenes
Por Victoria Klocker *y* Patricia Altamirano
Págs. 29 a 44

Docentes, estudiantes y escritura en aulas virtuales
Estudio de caso en un instituto de formación docente de Córdoba Capital
Por Mariela Prado, Sofía López, Silvia Rojas, María Eugenia Rosa y Diego Moreiras
Págs. 45 a 78

El oficio de ser docente
Agencia y pareja pedagógica
Por Daiana Yamila Rigo *y* Rosana Beatriz Squillari
Págs. 79 a 94

Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto
Por Silvia Castro *y* Marhild Cortese
Págs. 79 a 94

Notas para pensar el campo de la educación física desde los espacios de formación
Diálogos entre filosofía y epistemología
Por María Flavia Cuello *y* Alicia Soledad Martínez
Págs. 95 a 108

ENTREVISTA

Entrevista a Gabriela Sabulsky
Por Mariana Tosolini y Rocío Arrieta
Págs. 109 a 124





El oficio de ser docente

Agencia y pareja pedagógica



Agencia y parejas pedagógicas · Fotografía de las autoras

Daiana Yamila Rigo
Rosana Beatriz Squillari

Revista Científica **EFI · DGES** Volumen 9 · N° 16 Diciembre 2023





Daiana Yamila Rigo

Doctora en Psicología. Máster en Psicología de la Educación y en Ciencias Sociales. Licenciada en Psicopedagogía. Investigadora adjunta del CONICET. Docente adjunta en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Línea de investigación: compromiso y experiencias educativas.

Contacto: daianarigo@hotmail.com



Rosana Beatriz Squillari

Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Magíster en Ética Aplicada. Miembro de la Fundación ICALA. Docente asociada e investigadora del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Contacto: rosanasquillari@gmail.com

El oficio de ser docente

Agencia y pareja pedagógica

The profession of being a teacher.
Agency and teaching partner

Daiana Yamila Rigo
Rosana Beatriz Squillari

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 11 de setiembre de 2023

RESUMEN

El presente trabajo describe un estudio desarrollado entre los años 2021 y 2022 con el objetivo de conocer si el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de futuros formadores, a partir de la planificación de una clase invertida sobre temas específicos de ciencias políticas. La investigación se desarrolló junto a 25 estudiantes, de segundo y cuarto año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Para la recolección de datos, se usó un cuestionario con preguntas abiertas, en tanto el diseño metodológico es cualitativo, administrado de manera online. Los resultados muestran que la agencia de los estudiantes se construye y se expresa en tres situaciones ligadas a la formación y las prácticas docentes: la construcción del conocimiento, el diálogo y los intercambios de sostén y los imprevistos. Los hallazgos permiten repensar la formación docente inicial y los modos de propiciar contextos educativos que invitan a la participación proactiva de los estudiantes en sus propias prácticas.

palabras clave

agencia · formación docente · pareja pedagógica · prácticas educativas

ABSTRACT

The present work describes a study carried out between 2021 and 2022 with the objective of knowing if the work in pedagogical pairs promotes the agency of future trainers from the planning of an inverted class on specific topics of Political Science. The research was carried out together with 25 students, second and fourth year of the Legal, Political and Social Sciences Faculty taught by the National University of Río Cuarto (UNRC), Argentina. For data collection, a questionnaire with open questions was used, while the methodological design is qualitative, administered online. The results show that the agency of the students is built and expressed in three situations linked to training and teaching practices: the construction of knowledge, dialogue and exchanges of support and unforeseen events. What was found is relevant to rethink initial teacher training and the ways to promote educational contexts that invite the proactive participation of students in their own practices.

keywords

agency · teacher training · pedagogical partner · educational practices

Introducción

La agencia docente ha sido reconocida durante mucho tiempo como un elemento esencial de una buena práctica docente. A pesar de su importancia, hasta hace poco no ha recibido la atención que merece y ha tenido poco desarrollo teórico (Aspbury-Miyanishi, 2022; Teng, 2019). En los últimos 15 años, se destaca un interés creciente; no obstante, la agencia docente sigue siendo una construcción inexacta y pobremente conceptualizada (Priestley, Biesta y Robinson, 2015).

Biesta y Tedder (2007) proponen que la agencia no es un rasgo que poseen o no los docentes, sino algo que surge en situaciones concretas y está en continuo cambio. Por lo tanto, menciona Aspbury-Miyanishi (2022), no es posible hablar de un docente agente, sino que algunos profesores son capaces de lograr agencia en ciertas situaciones de la práctica docente, lo que habilita a considerar que ciertas prácticas son agénticas en momentos determinados.

Gottlieb (2012) explicita que esos momentos se presentan como "márgenes de acciones" que los docentes ejercen en sus clases, lo que significa que su práctica se flexiona y se adapta a la situación que se les presenta. Con lo cual, ejercer la agencia a veces puede implicar ser creativo o ir en contra de los mandatos institucionales y las normas sociales, pero también puede manifestarse en momentos relativamente triviales, por ejemplo, cuando un docente motiva a sus estudiantes a seguir frente a determinados obstáculos.

En la misma línea de pensamiento, Edwards (2017) propone, desde el enfoque dialéctico del aprendizaje, que la agencia se expresa cuando los sujetos responden a las demandas que se les presentan durante sus prácticas de formación. De igual modo, Biesta y Tedder (2007) comprenden que la agencia es la capacidad de dar respuestas críticas a diversas situaciones problemáticas.

> *"...ejercer la agencia a veces puede implicar ser creativo o ir en contra de los mandatos institucionales y las normas sociales, pero también puede manifestarse en momentos relativamente triviales, por ejemplo, cuando un docente motiva a sus estudiantes a seguir frente a determinados obstáculos."*

Enfatizando la perspectiva sociocultural, la agencia docente se entiende en términos de las interacciones que tienen lugar dentro del contexto de trabajo y junto a otros. Al respecto, Lane y Sweeny (2019) exponen que un aspecto clave de la agencia de los docentes es el apoyo que pueden movilizar dentro de sus contextos sociales, y se manifiesta cuando los maestros trabajan en colaboración con otros profesionales.

En ese marco de interacción, la propuesta de trabajar en pareja pedagógica dentro de la formación docente inicial aparece como promisoria para propiciar contextos que anclen la posibilidad de generar estudiantes agentes, en términos de momentos o situaciones agénticas. Concretamente, Sanjurjo, Caporossi y Placci (2016) entienden que "la tarea de la pareja pedagógica consiste en acompañar al otro durante el desarrollo de cada clase, relevar y registrar toda información como observador para aportar información o hacer devoluciones que colaboren en el proceso de construcción del oficio de ser profesor" (p. 4-5). Asimismo, destacan que el trabajo junto a otro posibilita la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la construcción del conocimiento disciplinar y profesional.

La pareja pedagógica, proponen Loizaga, Stefanolo y Tevez (2009), se integra dentro de la modalidad de enseñanza colaborativa (o co-enseñanza), la cual demanda de la implicación intencional y voluntaria de dos sujetos en todas las dimensiones vinculadas a la docencia, es decir, la planificación, la evaluación y las clases. Al interior del modelo de la co-enseñanza, existen diferentes formatos de pareja pedagógica, que se detallan en el **Cuadro 1** *(Pág. 70)*.

En esa diversidad de formatos, Loizaga et al. (2009) sostienen que

> contar con la formación de una buena pareja pedagógica, alguien que acompañe tanto los aciertos como los desaciertos; que sea capaz de identificar y marcar las cuestiones en las que es necesario seguir trabajando; que pueda aportar sugerencias acordes; respetando la identidad docente de su par; que sean críticos y reflexivos; que conozcan a todos y cada uno de sus alumnos; que compartan pareceres acerca de los avances de los niños; que crean en las posibilidades y resignifiquen gestos, miradas y sonrisas, en una acción conjunta. Dos docentes que ofrezcan más de un horizonte posible. Y, de ser necesario, modificar sus prácticas y dinámicas para seguir acompañando a sus estudiantes en este proceso de aprender. (p. 21)

Ese acompañar dialógico y de intercambios es analizado por Omland y Rødnes (2020) desde el concepto de enseñanza dialógica, postulando que el diálogo en el aula se caracteriza por el encuentro de diferentes voces que son exploradas, comparadas y confrontadas en conversaciones. Asimismo, sostienen que para que tales diálogos tengan lugar, los estudiantes deben aprender cómo aprovechar las contribuciones de los demás, elaborar y pedir justificaciones, es decir, buscar opiniones, pero también cuestionarlas.

Cuadro 1 **Formatos de co-enseñanza**

Formatos	Cook y Friend *(1995)*	Cook *(2004)*	Friend *et al.* *(2010)*
Co-enseñanza de observación [uno enseña, otro registra lo que ocurre]			*
Co-enseñanza de apoyo [uno enseña, otro apoya a estudiantes que lo requieren]	*	*	*
Enseñanza en grupos simultáneos [clase divida en dos y cada profesor se dedica a un grupo]	*	*	*
Co-enseñanza de rotación entre grupo [existen distintos equipos de trabajo y el profesorado va acudiendo a los distintos equipos]			*
Co-enseñanza complementaria [un profesor desarrolla la sesión, y el otro apoya con comentarios, ejemplos, etc.]		*	*
Co-enseñanza en estaciones [división de la clase en 2 grupos, cada profesor muestra el mismo tema a un grupo y luego al otro]	*	*	*
Co-enseñanza alternativa [un profesor es responsable de un grupo más amplio, y el otro, de otro grupo más pequeño]	*	*	*
Co-enseñanza en equipo [la sesión supone un diálogo a dos voces]	*	*	*

Fuente: Adaptación de Loizaga, Stefanolo y Tevez (2009).

Concretamente, Kim y Wilkinson (2019) concluyen que la discusión y el diálogo brindan a los estudiantes una mayor agencia en la construcción de su conocimiento y comprensión, y es más probable que esas instancias amplíen el pensamiento de los estudiantes sobre un tema o una idea determinada.

En síntesis, en este marco conceptual, nos proponemos indagar sobre cómo el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de los estudiantes, futuros formadores.

Metodología

El estudio desarrollado se enmarca en una investigación descriptiva de diseño cualitativo (Cresswell, 2015), con el objetivo de conocer si el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia de futuros formadores, a partir de la planificación de una clase invertida sobre temas específicos de ciencias políticas elegidos por los estudiantes.

Muestra

Del estudio participaron en total 25 estudiantes, en dos momentos distintos. Durante el segundo cuatrimestre de 2021, 17 de ellos se encontraban cursando, en modalidad virtual, la materia Psicología Educacional del segundo año del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales en la Universidad nacional de Río Cuarto (UNRC), Argentina. Asimismo, en el primer cuatrimestre de 2022, dictado de manera presencial, se sumaron 8 estudiantes de cuarto año que cursaban la asignatura Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales también en la UNRC. Respecto a la distribución por género, 7 declararon masculino y el resto femenino. Mientras que, en relación con la edad, la media fue de 30 años (SD=9,04), con un rango de 42 años de edad.

Procedimiento

Los estudiantes trabajaron en parejas temas disciplinares en torno a diversas aristas del poder político, elegidas por ellos, para planificar una clase invertida, metodología activa de aprendizaje previamente trabajada en las materias, para finalmente, exponer al resto de los compañeros lo realizado. En ambas materias, se trabajó la misma actividad. Todos los sujetos ofrecieron su consentimiento para participar del proceso de investigación, en tanto la docente a cargo de la materia involucrada en el proceso de investigación se encargó de comunicar el resguardo de la identidad de los datos recolectados.

La única diferencia sustancial de cada momento del estudio fue el tipo de cursado, virtual o presencial. No obstante, se aclara que, dado el avance de la pandemia, durante 2021 las parejas podían reunirse para planificar de manera presencial la clase invertida, y sólo las clases teórico-prácticas eran virtuales.

Instrumento

En ambos momentos, los estudiantes completaron un cuestionario integrado por 4 preguntas abiertas, que al inicio solicitaba algunos datos socio-demográfico-académicos. Las preguntas solicitaban que los estudiantes reflexionaran sobre el proceso desarrollado, bajo los siguientes enunciados:

1) A continuación, nos gustaría que cuentes ampliamente cómo trabajar en pareja pedagógica favoreció los siguientes aspectos:

a. La participación activa en situaciones de aprendizaje interactivas
b. La oportunidad de tomar decisiones e iniciativas personales y junto a tu pareja pedagógica
c. El soporte recíproco entre ustedes –los estudiantes– y los docentes
d. El clima emocional empático y colaborativo

2) Describir las interacciones que tuvieron lugar en la pareja pedagógica y qué logros identificas en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos.

3) ¿Qué aspectos de la tarea hicieron que sintieras que aprendías activamente y desarrollabas acciones para la construcción de conocimientos en relación con la práctica docente presente y futura? ¿Advertiste en el mismo sentido limitaciones y obstáculos?, ¿cuáles y en qué momentos?

4) La docencia exige trabajar en colaboración con otros profesores y con otras profesiones. Esa capacidad, al trabajar en pareja pedagógica, ¿tuvo la posibilidad de ser explorada y promovida? Justifica tu respuesta.

El cuestionario siempre fue contestado de manera virtual usando como herramienta el formulario de Google.

Análisis de datos

Los datos cualitativos de cada momento se analizan considerando la propuesta de Kornblit (2007), cuando describe el modo restituido, es decir, se trató de ser lo más fiel a la palabra y voz de los participantes transcribiendo sus dichos in extenso, casi sin mediar interpretación por parte del investigador; en este caso, sobre las percepciones que los estudiantes han construido sobre el trabajo en pareja pedagógica para promover la agencia en el proceso de planificar una clase invertida.

Resultados

El análisis de las respuestas se presenta siguiendo la lógica de las preguntas realizadas, emergiendo diversos momentos agentes. En relación con las dos primeras preguntas, los estudiantes consideran que trabajar en pareja pedagógica fue muy promisorio, resaltando el valor de las interacciones para la construcción del conocimiento y el rol profesional, como espacio genuino para la toma de decisiones, como expresión de agencia:

> *“…los estudiantes consideran que trabajar en pareja pedagógica fue muy promisorio, resaltando el valor de las interacciones para la construcción del conocimiento y el rol profesional…”*

Me pareció interesante y valoro esta oportunidad de crear conocimiento en forma colaborativa junto con mis compañeras, dado que fue muy fructífera la puesta en común al realizar este trabajo. Al ser cada una diferente y tener experiencias y conocimientos previos también diferentes, el debate fue muy significativo. Implicó también una responsabilidad mayor, dado que cada decisión personal fue debatida, y más motivación, dado que al ser grupal el proceso fue más llevadero (A4).

En cuanto a la toma de decisiones, a la hora de la planificación de la clase fue colaborativa, pudiendo analizar cada propuesta y eligiendo la que se consideró más interactiva para generar un clima agradable, empático y dinámico en la clase (A6).

Me pareció muy interesante la actividad que llevamos a cabo no solo por la actividad en sí, sino por cómo todos los grupos guiamos desarrollando diferentes actividades y perspectivas con respecto al mismo material (A9).

A partir del intercambio con su pareja pedagógica, logramos una constante revisión de aquello que comprendió y una reconstrucción de los conocimientos, produciéndose un ida y vuelta muy interesante y enriquecedor, lo cual hace más amena la manera en que se genera el aprendizaje. En cuanto a la toma de decisiones, creo que supimos organizarnos con el equipo, siendo muy útil la guía proporcionada por los docentes. Supimos generar entre nosotros un espacio de escucha y de diálogo, y creo que el mismo clima se vivenció en el momento en que los distintos grupos llevamos nuestra clase invertida a la práctica, construyendo en ese momento –nuevamente– conocimientos y siendo los docentes verdaderos facilitadores de dicho proceso (A10).

Considero que el trabajo en pareja pedagógica favoreció cada uno de los aspectos mencionados. Me llevó a explorar, compartir, socializar y aprender de las experiencias, perspectivas, saberes y conocimientos de mi compañero. El trabajo colaborativo fue recíproco, fluido, consensuado y reflexivo. Las decisiones de toda planificación pedagógica fueron acordadas (A14).

Favoreció la participación activa en situaciones de aprendizaje interactivas porque el mismo diálogo e interacción entre los docentes ya predispone de otra manera al estudiante a participar, fomentando el intercambio de ideas y el rol activo del alumno; la oportunidad de tomar decisiones e iniciativas personales y junto a tu pareja pedagógica, ya que la necesidad de programar la clase con un colega obliga al intercambio de ideas, lo cual potencia la crítica constructiva de la labor realizada y a realizar, así como la escucha activa y la empatía; el soporte recíproco entre nosotros y los docentes, ya que permite revisar ideas preconcebidas y actuar en consecuencia, entendiendo mejor el punto de vista de la otra persona; el clima emocional empático y colaborativo es una sumatoria de las ideas previamente desarrolladas (A17).

En relación con la toma de decisiones, se ve reflejada en la deliberación en todos los aspectos de la clase, desde el recorte como en la creación de actividades. El soporte recíproco entre la pareja pedagógica es fundamental, que va desde el planeamiento de la clase y en la metacognición y reflexión (A19).

Al realizar este trabajo colaborativamente, hubo diversas interacciones con las compañeras, dado que no todas entendíamos lo mismo sobre el tema, teníamos ejemplos diversos, entonces en los encuentros que realizamos por videollamada para la elaboración del trabajo debatimos al respecto. Por otro lado, los logros que obtuvimos fueron no solo relativos a la educación sino también relacional con las compañeras, dado que compartimos tiempo y experiencias (A4).

La singular mirada del otro necesariamente me interpela a reflexionar y cuestionar la propia impronta en la enseñanza. Enriqueció mi conocimiento sobre todo en estrategias de enseñanza. Además, me brindo la escucha y guía necesaria ante dificultades personales como inseguridades y miedos propios. En definitiva, significó crecer en este proceso de aprendizaje. (A17).

Supimos trabajar colaborativamente, crear un espacio de escucha y diálogo recíproco en donde cada una trajo experiencias personales de sus propios procesos de aprendizaje, poniendo en juego diferentes subjetividades, creando una verdadera retroalimentación y la construcción conjunta de un nuevo conocimiento (A13).

Las voces de los estudiantes dejan diversas expresiones muy interesantes para reflexionar sobre el papel que tiene el trabajo en pareja pedagógica para los futuros formadores en un rol que los mantiene como agentes proactivos del propio quehacer, tales como "meta-cognición, adaptación, colaboración, responsabilidad, toma de decisiones, reconstrucción de los conocimientos y soporte recíproco".

Sobre la pregunta número tres y cuatro, los estudiantes identifican otros dos momentos agentes: por un lado, recuperan el valor de las interacciones y la colaboración al interior de cada pareja pedagógica para reflexionar la futura práctica docente, y por otro lado, resaltan el valor de lo inesperado para reflexionar la práctica, estado abierto al cambio en función de las interacciones entre sujetos y contextos educativos en cuestión:

Destaco la importancia en la tarea docente de la capacidad de improvisación ante imprevistos o situaciones educativas inesperadas que nos obliga a repensar nuestra clase y elegir las estrategias más convenientes para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la clase de hoy, muchos no podían visualizar las preguntas en pantalla, entonces "se improvisó" y leímos las consignas con las respectivas opciones para que todos pudiesen participar. Creatividad, improvisación, estrategias y dinamismo son algunos de los logros que pude identificar (A7).

Un poco lo que comentaba con anterioridad: el colocarnos en el rol docente, el trabajo en equipo, el ida y vuelta en el momento de la presentación permite dar cuenta de que trabajamos activamente en la construcción del aprendizaje. En cuanto a los límites y obstáculos, puedo mencionar el acotado tiempo para coordinar la preparación de una clase en conjunto, lo cual también, creo, es lo que ocurre cotidianamente en el rol del docente como profesional, por lo cual implicó un desafío que creo que colaborativamente y en equipo supimos sortear (A13).

Creo que la tarea docente se aprende ejerciéndola, practicándola, día a día. En el caso de la pareja pedagógica, aprendí que trabajar en equipo simplifica muchas cosas, selección y recorte de contenido, un apoyo para poder realizar correctamente esa transposición didáctica ante posibles imprevistos, poder pensar en actividades más dinámicas y mejores, todavía queda mucho por aprender, claramente hay muchos errores como el hablar fluidamente, saber detectar posibles problemáticas que los estudiantes pueden tener en clases, etc. (A14).

El trabajar en pareja pedagógica propone evidentemente ser explorada y promovida, nos permite seguir conociéndonos en nuestra propia profesión, y en otras... La docencia permite justamente eso, la interacción con otros profesores y otras profesiones para seguir aprendiendo y poder llevar al aula un aprendizaje significativo, eficaz y valorativo (A10).

Completamente, siento que debe ser siempre interdisciplinaria, así es mucho más rico el aprendizaje (A11).

El trabajo colaborativo implica un conocer al otro, y a partir de ese encuentro con otras subjetividades, crear conjuntamente. En nuestro caso, al tener formaciones previas diversas, hizo que los puntos de vista y las propuestas que se generaron sean variadas y por lo tanto sumamente enriquecedoras; por lo cual, creo conveniente, oportuno e incluso necesario para un docente esta manera de trabajar (A13).

Como personas, somos seres sociales y precisamos esas intersubjetividades para crecer individualmente y como conjunto, por lo que podría decir que trabajar en pareja pedagógica no solo nutre las formaciones individuales, sino que desarrolla experiencias que nutren el proceso de enseñanza-aprendizaje en la meta-reflexión de la propia práctica, que también debe ser realizada en pareja pedagógica (A24).

En síntesis, los comentarios de los estudiantes dejan entrever el valor de planificar una clase en pareja pedagógica para repensar el rol docente y vivenciar dimensiones propias del quehacer, tales como: los imprevistos, el tiempo acotado, el apoyo, la interdisciplina y la reflexión de la propia práctica.

“...los comentarios de los estudiantes dejan entrever el valor de planificar una clase en pareja pedagógica para repensar el rol docente y vivenciar dimensiones propias del quehacer, tales como: los imprevistos, el tiempo acotado, el apoyo, la interdisciplina y la reflexión de la propia práctica.”

Discusión y consideraciones finales

De las voces de los estudiantes se desprenden tres conclusiones interesantes que permiten avanzar en la comprensión acerca de cómo el trabajo en pareja pedagógica promueve la agencia.

Coincidiendo con Gottlieb (2012) y Aspbury-Miyanishi (2022), encontramos 3 momentos o situaciones que pueden ser descriptas como agénticas –interrelacionadas entre sí– referidas a la construcción del conocimiento, el diálogo y los intercambios como sostén y los imprevistos, que pasamos a detallar.

Sobre la construcción del conocimiento, las expresiones de los estudiantes dejan entrever que trabajar en pareja pedagógica ofrece la oportunidad de involucrarse en una colaboración mutua que invita a explorar múltiples perspectivas, un elemento que Charteris y Smardon (2015) plantean como un aspecto importante de una comunidad dinámica de aprendizaje profesional docente. Y, específica-

 ISSN 2422-5975, en línea



mente, Moate (2014) describe la noción de "lucha dialógica" como un "evento pedagógico" donde los sujetos prueban nuevas ideas como una exploración de formas alternativas de conocimiento. Y de ese diálogo emergen conexiones importantes que ponen en tensión la innovación pedagógica, los paradigmas de las materias, las expectativas institucionales y las realidades del aula. Es decir que, al trabajar junto a un otro, los estudiantes en vez de recibir el conocimiento pasivamente, lo construyen y lo transforman, buscando y valorando distintos puntos de vista.

> *"...al trabajar junto a un otro, los estudiantes en vez de recibir el conocimiento pasivamente, lo construyen y lo transforman, buscando y valorando distintos puntos de vista."*

Sobre el diálogo y los intercambios como punto de sostén, los estudiantes que participaron del estudio comprenden que el desarrollo de la formación no se basa en un discurso sólido y a largo plazo, sino que la práctica docente, como espacio de diálogo, habilita, en palabras de Habermas (1990), intercambiar ideas, comprometerse con una variedad de puntos de vista y co-construir saberes de manera colaborativa, utilizando los intercambios como una manera de indagar y profundizar temas e ideas. En esos intercambios, la retroalimentación dialógica entre y dentro de las parejas se establece como una práctica colaborativa (Askew y Lodge, 2000), situada (Priestly, Biesta y Robinson 2013) y proactiva, en tanto esos momentos de diálogo se convierten, en el marco de contextos relacionales-temporales-para-la-acción, en agénticos donde los sujetos son capaces de ser reflexivos y creativos, actuando bajo condiciones sociales y materiales que habilitan, pero también en contra de determinadas limitaciones.

Sobre esas barreras, los imprevistos de la práctica docente aparecen en el discurso de los estudiantes como el tercer momento agente. Al respecto, Gaitán-Pedraza, Villamizar y García-Díaz (2022) postulan que son esas instancias las que promueven la creatividad de los docentes en formación, y retomando a Perrenoud (2014), reflexionan que los contratiempos que emergen durante la acción posibilitan preguntarse por lo que pasa, lo que podemos hacer o cuál es la mejor estrategia para resolver la situación problema. Contingencias que pueden derivar en reelaboraciones interesantes e inesperadas, brindando nuevas posibilidades de aprendizaje (Baynham, 2006). Concretamente, Van Lier (2001) y Mercer (1995) definen los imprevistos o contingencias como instancias que requieren de una adaptación receptiva situada en la interacción típica de una conversación casual, pero en contextos pedagógicos que a menudo implican una desviación de la planificación en respuesta local a algún contratiempo que demanda una respuesta desde la agencia discursiva, es decir, siendo reflexivos y críticos del propio accionar, reelaborando lo pautado de antemano en el momento presente en el que se desarrolla el quehacer docente.

En síntesis, los tres momentos de prácticas agénticas aparecen como puntos imprescindibles para repensar la formación docente y aprender el oficio, tomando como base el trabajo en pareja pedagógica para hacer de la construcción del conocimiento, el diálogo y los imprevistos situaciones que enriquezcan la formación y la práctica educativa, al mismo tiempo que hacer del rol docente una colaboración junto a un otro que interpela y nutre la experiencia.

Para futuras investigaciones, se considera necesario incluir otras técnicas de recolección de datos, grupos focales o narrativas desarrolladas durante el trabajo en pareja pedagógica, a fin de describir y comprender en mayor profundidad los momentos de agencia que puedan emerger en los intercambios sostenidos.

Referencias

Askew, S. y Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. En S. Askew (Ed.). *Feedback for learning* (pp. 1-19). Routledge.

Aspbury-Miyanishi, E. (2022). *The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662

Baynham, M. (2006). *Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. Linguistics and Education*, 17(1), 24-39. https://doi.org/10.1016/j.linged.2006.08.008

Biesta, G. y Tedder, M. (2007). *How Is Agency Possible? Towards an Ecological Understanding of Agency-as-Achievement. Learning Lives: Learning, Identity, and Agency in the Life Course. Working Paper Five, Exeter: Teaching and Learning Research Programme.* https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1447548

Charteris, J. y Smardon, D. (2015). *Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006

Cresswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research.* Sage.

Edwards, A. (2017). The dialectic of person and practice: How cultural-historic accounts of agency an inform teacher education. En J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education.* Sage.

Gaitán-Pedraza, Germán, Villamizar, Diego F. y García-Díaz, John J. (2022). *La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: narrativas de docentes en formación. Formación universitaria*, 15(3), 119-132. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119

Gottlieb, D. (2012). *Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. Educational Theory*, 62(5), 501-516. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00459.x

Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action.* Trans. C. Lenhardt & S. Weber Nicholson. MIT Press.

Kim, M. Y. y Wilkinson, I. (2019). *What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales.* Biblos.

Lane, J. L. y Sweeny, S. P. (2019). *Understanding agency and organization in early career teachers' professional tie formation. Journal of Educational Change*, 20(1), 79–104.

Loizaga, A., Stefanolo, M. y Tevez, D. (29 de mayo 2009). *La pareja pedagógica como dispositivo de intervención en integración escolar.* https://ele.chaco.gob.ar/pluginfile.php/991598/mod_folder/content/0/7.%20Material%20N%C2%B0%207%20-%20%E2%80%9CLa%20pareja%20pedag%C3%B3gica%20como%20dispositivo%20de%20intervenci%C3%B3n%20en%20integraci%C3%B3n%20escolar%E2%80%9D%20%281%29.pdf?forcedownload=1

Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners.* Multilingual Matters.

Moate, J. (2014). *Dialogic struggles and pedagogic innovation. Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 295-314. https://doi.org/10.1080/14681366.2014.891641

Omland, M. y Rødnes, K. (2020). *Building agency through technology-aided dialogic teaching. Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100406. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100406

Perrenoud, P. (2014). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Priestley, M., Biesta, G. y Robinson S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. En M. Priestley, G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice.* Bloomsbury Academic.

Priestley, M., Biesta, G. y Robinson S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? En R. Kneyber, J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315678573

Sanjurjo, L., Caporossi, A., Placci, N. (20 septiembre, 2016). *La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria.* http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764

Teng, F. (2019). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language.* Springer.

Van Lier, L. (2001). Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry. En C. Candlin, N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context.* Routledge.

 ISSN 2422-5975, en línea